



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci - marginalizowany obszar nierówności społecznych

Author: Ewa Jarosz

Citation style: Jarosz Ewa. (2013). Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci - marginalizowany obszar nierówności społecznych. "Studia Edukacyjne" (Nr 24 (2013), s. 89-101).



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

EWA JAROSZ

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

SPOŁECZNE WYKLUCZENIE I DYSKRYMINACJA DZIECI – MARGINALIZOWANY OBSZAR NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH

ABSTRACT. Jarosz Ewa, *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych* [Social exclusion and discrimination of children – a marginalized area of social inequalities]. *Studia Edukacyjne* nr 24, 2013, Poznań 2013, pp. 89-102. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2576-8. ISSN 1233-6688

Today children are the last large social group affected by the problem of exclusion and discrimination. Scientific discourse on this issue started a few decades ago in the world, while in Poland this topic is addressed only occasionally. Janusz Korczak was the first who drew social attention to the inequality and discrimination that occur in the relationship between children and adults, but the development of this perspective really started when the Convention on the Rights of the Child was adopted in 1989. Despite some analyses and attitudes developing intensively since the 1990s in the literature on childhood studies, on the rights of the child and the situation of children, indicating the need for adopting a social position of the child as equal to the adult, i.e. calling for partnership in this relation, in everyday practise the child as a citizen and the child as a partner of an adult is only a political and scientific construct. Why is this idea so hard to accept in social life? The paper is an attempt to address the problem and provide an answer.

Key words: child, children citizenship, social inequalities, rights of the child

*Mówicie, że jesteśmy przyszłością świata,
ale my jesteśmy już teraz*

Toukir Achmed, 16 lat
Sesja Zgromadzenia Ogólnego ONZ,
II Światowy Szczyt na rzecz Dzieci
Nowy Jork 2002

Dyskryminacja dzieci na tle dyskursu o nierównościach społecznych

Naukowy dyskurs na temat społecznej dyskryminacji, wykluczenia czy marginalizacji różnych grup bądź warstw społecznych, jaki rozwijany jest od kilku dziesięcioleci, można obecnie określić jako imponujący w swym

dorobku. Jego treść wypełniają liczne badania i analizy teoretyczne oraz empiryczne nad sytuacją i możliwościami społecznej obecności, jak również udziału grup postrzeganych czy identyfikowanych jako dyskryminowane. Dominują w nim analizy nad sytuacją kobiet, ludzi ubogich, niepełnosprawnych, mniejszościowych grup etnicznych czy religijnych. Spotyka się też analizy dotyczące sytuacji mniejszości seksualnych, czy na przykład osób opuszczających ośrodki penitencjarne. Dyskutowane i ukazywane są problemy odnośnie owych marginalizowanych czy dyskryminowanych grup w różnych obszarach życia społecznego, to jest dostępu do dóbr egzystencjalnych, sytuacji na rynku pracy, podziału środków ekonomicznych, udziału w życiu politycznym, dostępu do i jakości przystępnej edukacji, dostępu do kultury, wsparcia społecznego czy usług zdrowotnych. W ślad za tym naukowym dyskursem, a często równolegle występującym dyskursem politycznym, mniej lub bardziej szerokim frontem realizowane są programy działań dotyczące poprawy społecznej podmiotowości, uczestnictwa i udziału owych grup w życiu społecznym.

Na tle bogatego dyskursu o wielorakich kwestiach dotyczących nierówności społecznych różnych grup wydaje się, iż niemal nie dostrzega się tematu dyskryminacji społecznej i wykluczenia z uczestnictwa społecznego grupy społecznej niezwykle rozległej (a rzecz dotyczy, uśredniając, jednej trzeciej ludzkości i społeczeństwa) – dzieci. Mam na myśli przede wszystkim polską literaturę, bowiem w perspektywie światowego dyskursu, kwestie dzieciństwa i rozpatrywanie sytuacji dzieci w optyce nierówności społecznych mają całkiem pokazną reprezentację, będąc od pewnego już czasu podejmowane i wielodyscyplinarnie analizowane.

Paradoksalnie, to właśnie na polskim gruncie temat równości dzieci z dorosłymi został zapoczątkowany. Chodzi oczywiście o postać Janusza Korczaka, który jako pierwszy podjął głośno kwestie podziału i nierówności pomiędzy dziećmi a dorosłymi. „Dzielimy nieudolnie lata na mniej i więcej dojrzałe: nie ma niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku...” pisał Korczak, walcząc o obecność dzieci w społeczeństwie, o to aby „dać” im głos. Stawiał dzieci na pozycji równoprawnych obywateli i wyraźnie wskazywał na ich dyskryminację społeczną, pisząc

Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dzieciństwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko, że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów¹.

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, [w:] Janusz Korczak. *Pisma wybrane*, Warszawa 1984.

Szczerze przyznając, te słowa są stale aktualnym nawoływaniem w Polsce.

Jeśli spojrzeć na współczesną światową literaturę i badania, to dyskurs o wykluczeniu społecznym dzieci można odnaleźć w niej w analizach na temat przestrzegania praw dzieci, dotyczących decydowania i udziału społecznego dzieci, podejmujących kwestię dyskryminowania ich głosu i woli, ujmowania dzieci w perspektywie grupy mniejszościowej², oraz w analizach sytuacji dzieci widzianej jako „zniewolenie” przez dorosłych, w tematach rozpatrujących dominację dorosłych nad dziećmi i przemoc strukturalną. Zauważyć można, iż analizy tego typu – głównie socjologiczne³, ale też i pedagogiczne, rozwijają się w literaturze światowej szczególnie intensywnie od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Po uchwaleniu Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku, dyskurs o prawach dziecka i dziecka jako obywatela oraz rozpatrywanie kwestii dziecka w duchu „politycznej poprawności” znacząco się umocnił⁴. W tej rozwijającej się perspektywie epistemologicznej dzieci widziane są między innymi jako aktorzy społeczni zdolni do działania na własny rachunek, jako obywatele zdolni, a jednocześnie upoważnieni do głosu w swoich sprawach i do oceny tego, jak się z nimi postępuje i co się dla nich robi⁵. W tym dyskursie przyjmuje się stanowisko, że jakkolwiek dzieciństwo jest czasem intensywnego wzrostu i dojrzewania, bardziej niż ma to miejsce w dorosłości, nie oznacza, iż dzieci są „gorsze” od dorosłych, że są istotami z jakimiś brakami, „nie całkiem” ludźmi, iż można je traktować jak niemal „niższy gatunek”, że nie przysługują im te same prawa i szacunek co dorosłym, a jedynie prawa ograniczone. Nade wszystko podważa się powszechną rzeczywistość, jaką jest pomijanie głosu i udziału dzieci w rozwiązywaniu oraz organizowaniu życia społecznego i traktowaniu ich obywatelstwa w kategoriach potencjalności. „Dzieci nie są ludźmi jutra, ale ludźmi dnia dzisiejszego. Mają prawo, aby brać je na poważnie

² W tym wypadku użycie wobec dzieci terminu grupa mniejszościowa ma moralny, a nie demograficzny charakter i odnosi się do konotacji z bezsilnością (dzieci), tyranizowaniem (przez dorosłych) i ograniczaniem wolności dzieci (Jenks 2008, s. 130.)

³ Zob. np. M.G. Flekkoy, *A voice for children: Speaking out as their Ombudsman*, London 1991; A. James i A. Prout (eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London 1997; F. Casas, *Infancia: perspectivas psicosociales*, Barcelona 1998; C. Jenks, *Childhood*, London 1996.

⁴ Zob. np. M.J. Kehily (ed.), *An introduction to childhood studies*, New York 2004; A. James i A.L. James, *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*, New York 2004.

⁵ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.K. Kehily, Kraków 2008, s. 184.

i być traktowanymi z wrażliwością i szacunkiem” podkreśla jeden z reprezentantów dyskursu praw dziecka, Martin Woodhead⁶, powtarzając właściwie korczakowskie myśli.

Obok naukowego nurtu analiz na temat wykluczenia i dyskryminacji społecznej dzieci rozwija się też w świecie obszar polityczny tego dyskursu. Podejmowane są międzynarodowe inicjatywy w zakresie upowszechniania uczestnictwa społecznego dzieci i ich obywatelstwa⁷. Oczywiście, podwaliny do politycznego imperatywu traktowania dziecka w kategoriach podmiotowości i obywatelstwa dała, ratyfikowana przez niemal wszystkie państwa, Konwencja o Prawach Dziecka, a zwłaszcza jej artykuł 12. Szczególnie jednak po roku 2000 można zauważyć „polityczne poruszenie” w kwestiach dzieci i pojawienie się w politycznej rzeczywistości tematów dotyczących ochrony i poprawy respektowania praw dzieci w zakresie podmiotowości, poszanowania ich głosu, woli i decyzji, ale też prawa do informacji⁸. W tym czasie pojawiają się specjalne komentarze Komitetu Praw Dziecka ONZ (jako podmiotu monitorującego implantację Konwencji w życie państw), w których kwestie poszanowania podmiotowości dziecka są szczególnie podkreślane. Najbardziej bezpośrednio dotyczy ich Komentarz Ogólny nr 12, zatytułowany *The right of the child to be heard*, z 2009 roku, ale przedmiotowe wątki znajdują się także w innych komentarzach, jak na przykład w Komentarzu Ogólnym nr 7 – *Implementing child rights in early childhood*, z 2005, w którym zawarto podkreślenie, iż Konwencja wymaga od państw stron, aby dzieci włącznie z bardzo małymi były szanowane jako osoby posiadające prawa i nawet małe dzieci powinny być traktowane jako aktywni członkowie rodzin, społeczności i społeczeństwa, posiadające własne stanowisko, interesy i punkt widzenia.

Wśród różnych międzynarodowych inicjatyw upowszechniania inkluzji społecznej dzieci, uwagę zwracają, jako znaczące dla praktycznego

⁶ M. Woodhead, *Foreword*, [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, eds B. Percy-Smith, N. Thomas, New York 2010, s. XX (tłum. własne).

⁷ Mam tu na myśli różnego rodzaju inicjatywy, jak np. organizowanie specjalnych sesji i spotkań międzynarodowych organów (np. ONZ czy Komisje Europejskie), które poświęcane są sprawom udziału społecznego i społecznej sytuacji i pozycji dzieci, czy międzynarodowe dokumenty (jak np. komentarze Komitetu Praw Dziecka ONZ (Komentarz nr 12 CRC *The right of the child to be heard* z 2009 roku), czy rekomendacje Rady Europy), czy programy międzynarodowe (np. europejski program „Building Europe for and with children”), czy wreszcie międzynarodowe raporty ukazujące społeczną sytuację dzieci w zakresie poszanowania ich podmiotowości i udziału społecznego.

⁸ Chodzi o realizację praw, które zawarte są w Konwencji o Prawach Dziecka w artykułach 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 42.

działania w tym zakresie, specjalne rekomendacje Rady Europy odnośnie uczestnictwa społecznego dzieci oraz inne dokumenty europejskie⁹. Można w nich odnaleźć swoistą wykładnię polityczną na temat równości społecznej dzieci i ich obywatelstwa. Podkreśla się też w nich, iż w imię rozwoju pełnej demokracji to, jak decyduje się o sprawach dzieci winno się zmienić. Zaleca się w tej kwestii podejmowanie określonych działań w zakresie poprawy uczestnictwa społecznego dzieci w różnych środowiskach (w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym, w państwie) i w różnych okolicznościach życiowych. Samo uczestnictwo społeczne dzieci, rozumiane i wykładane jest jako dążenie do społecznej inkluzji dzieci poprzez rozwijanie ich udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia oraz dla społeczności, w której żyją. Jako sytuację docelową wskazuje się współpodejmowanie przez dzieci wyborów z dorosłymi. Ale także mówi się o różnych innych postaciach i poziomach urzeczywistniania uczestnictwa społecznego dzieci, jak dogłębne informowanie i tłumaczenie dzieciom podejmowanych wobec nich decyzji. Podkreśla się także, iż poprawa uczestnictwa społecznego dzieci polega również na rozwijaniu zaangażowania dzieci i młodzieży w działania i aktywności społeczne, na rzecz innych, na rzecz „budowania lepszego społeczeństwa”¹⁰.

W codzienności, w ogólnospołecznym odbiorze i traktowaniu kwestii nierówności społecznych, problem społecznego usytuowania dzieci i ich dyskryminowania oraz wykluczania z udziału w życiu społecznym jest często marginalizowany, a nawet określany jako wręcz sztucznie „nadmuchiwany”, czy kreowany przez pasjonatów pedagogów, socjologów czy polityków. Na co dzień dzieci pozostają nadal, jak określił to kiedyś John Holt, „ostatnią z rozległych grup społecznych, którą powszechnie dotyka społeczna dyskryminacja”¹¹. Co więcej, można dodać, iż dzieci są tą grupą, której dyskryminacja jest społecznie akceptowana. Dla wielu ludzi, rodziców, wychowawców, jak i polityków koncepcja dziecka i dzieciństwa, mówiąca o tym, iż dziecko jest zdolne i ma prawo do własnego zdania, do dokonywania wyborów, iż może i jest w stanie współdecydować o swoich sprawach, ale też po części o sprawach otoczenia, w którym

⁹ Kwestie poszanowania podmiotowości dziecka podejmowane są w kilku rekomendacjach Rady Europy. Najbardziej bezpośrednio traktuje je Rekomendacja 1864 z 2009 roku – *Promoting the participation by children in decisions affecting them*. Należy także wskazać na Europejską Kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 roku, http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_po.pdf [dostęp 10.10.2012].

¹⁰ Rekomendacja 1864, *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, Rada Europy 2009 www.coe.int. [dostęp grudzień 2009].

¹¹ J. Holt.

żyje, jest nazbyt obrazoburcza. Stanowisko, iż głos dziecka ma i powinien być wysłuchany oraz że powinna być uwzględniana jego wola i punkt widzenia w sprawach dotyczących postępowania z nim, czy podejmowania wobec niego jakichś decyzji, które dotyczą jego sytuacji i życia, takie głosy są traktowane jako szkodliwe i grożące pedagogiczną anarchią. I nie pomagają tu argumentacje oraz dodatkowe wyjaśnienia związane z istnieniem ograniczeń i brakiem tożsamości tego stanowiska, z leseferyzmem wychowawczym czy pseudozasadą „róbta co chceta”¹². Wizja równej relacji dziecka i dorosłego jest dla większości dorosłych nazbyt „wywrotowa” i niebezpieczna w świetle istniejącego „porządku świata”. Przekonania, iż dzieci są (czyjaś) własnością, iż mają „być grzeczne”, posłuszne, mają „siedzieć cicho”, mają „nie podskakiwać”, „nie pyskować”, iż „dzieci i ryby głosu nie mają”, iż dorośli mają „rządzić” dziećmi dla ich dobra, stale silnie przenikają sposób widzenia dziecka i jego codzienne relacje z dorosłymi. Na co dzień obserwujemy różne przejawy takiej postawy w rodzinach, w szkole, na ulicy, w mediach. Spostrzegamy je też w codziennym języku, w jakim komunikujemy się z dziećmi, w którym często używamy takich pojęć, jak „grzeczny” i „posłuszny”, „ułożony”, ale też tę podrzędność dzieci często wyrażamy poprzez nasze komunikaty do nich w postaci żądań i komentarzy, „musisz”, „masz to zrobić”, „nie dyskutuj”, czy „będziesz decydował jak dorośniesz”.

Same dzieci wyraźnie widzą swą nierówną pozycję, wskazują na różnego rodzaju problemy w zakresie możliwości wyrażania własnej opinii oraz nieliczenia się z ich zdaniem. W konkursie eseistycznym dla dzieci, zorganizowanym przez Rzecznika Praw Dziecka z okazji Roku Janusza Korczaka, jedna z uczestniczek napisała:

Dorośli? Sądzą, że wszystko wiedzą najlepiej. Najczęściej odzywają się do nas „Ja w twoim wieku”, „Nie znasz się”, „Co ty możesz wiedzieć”. A przecież to co robię, co myślę, co czuję, co przeżywam, co chcę powiedzieć – czy to się nie liczy? Nie ma znaczenia? Przecież ja jestem człowiekiem, mam prawo dokonywać wyborów, mam prawo popełniać błędy – a któż ich nie popełnia. Mam prawo mówić co myślę. Ja znam słowo demokracja, wiem co się w nim mieści – to wolność słowa i wyboru. Czyli gdzie jest dla nas ta demokracja?

¹² Zasadniczo w dyskursie o prawach dziecka uznaje się, iż ograniczenia decyzji i wyborów dziecka wyznaczane są sytuacjami, które (w uznaniu społecznym) mogą być dla niego w wymiarze aktualnym lub w przyszłości szkodliwe lub mogą pozbawić je obiecujących możliwości lub upośledzić jego autonomię. F.C. Power, A.M. Power, B. Light Bredemeier, D. Light Shields, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy, Gdańsk 2006, s. 102.

Dlaczego bronimy się przed równością dzieci – brzemie przeszłości

Przy przyjęciu perspektywy konstruktywizmu społecznego można postawić tezę, iż przekonania na temat dzieci, ich praw i pozycji społecznej są konstruowane społecznie. Oznacza to nie tylko przyjęcie stanowiska, iż istnieją różne historycznie i kulturowo uwarunkowane sposoby rozumienia dziecka, jego potrzeb i społecznego usytuowania, ale także uznanie, iż sposób w jaki postrzegamy współcześnie rolę dziecka i nasze dzisiejsze przekonania na temat tego, kim jest dziecko i na co mu „można pozwolić”, są produktami procesów nadawania znaczeń, które uwarunkowane są kulturowo¹³. Ponadto, zastosowanie podejścia konstruktywistycznego do problematyki dziecka i dzieciństwa pozwala podjąć próbę dokładniejszego zrozumienia, skąd się wzięły obecne i przeszłe przekonania społeczne na temat dziecka i jego usytuowania społecznego oraz czym są i były uwarunkowane.

Jak się wydaje, większość badaczy tematu uznaje, iż konserwatyzm społeczny i indywidualny w zakresie naszego myślenia o dziecku, swoiste opory w sferze uznania jego podmiotowości i jego prawa oraz możliwości społecznego udziału w procesach decyzyjnych są w dużej mierze pochodną tradycji i historycznie utrwalonych sposobów widzenia oraz traktowania dziecka. Wynikają z przeszłych „ideologii” i schematów relacji dzieci z dorosłymi, z tego jak dawniej widziano podmiotowość i autonomię dzieci. Sięgnijmy więc na chwilę do historii i analiz historycznych na temat sytuacji dzieci. Jakie idee, jakie ogólniejsze filozofie i światopoglądy, jakie zjawiska, procesy i warunki wspierają tak zwane tradycyjne spostrzeganie dziecka i jego roli, jego podporządkowanie dorosłym i jego wykluczanie społeczne?

Przedmiotowość i pozapersonalistyczny sposób spostrzegania oraz traktowania dzieci widoczny jest w dziejach społecznych tym silniej, im głębiej w przeszłość patrzymy, im głębiej docieramy w odległe epoki historyczne¹⁴. Studia nad historią dzieciństwa pokazują, iż podejście do dzieci, ich pozycja społeczna i sposób ich traktowania przez dorosłych w codzienności zależały w dużym stopniu od cech kultury danego społeczeństwa i jego organizacji,

¹³ A. Prout, A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, s. 7 i n.; W.A. Corsaro, *The sociology of childhood*, London 2005, s. 3 i n.; A. James, A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, New York 2004, s. 12 i n.; P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995 oraz W. Stanton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Kraków 2008, s. 174.

¹⁴ Zob. np. L. De Mause, *History of childhood*, New York 1974.

ale też warunków w jakich społeczeństwo egzystowało¹⁵. Przeprowadzone analizy historyczne pokazują, iż podejścia do dziecka i dzieciństwa zależały przede wszystkim od tego, na ile w danym społeczeństwie dominowała filozofia kolektywistyczna, a na ile ogólna filozofia społeczna zawierała elementy indywidualistyczne¹⁶. Jeśli w społecznej filozofii silnie zaznaczał się kolektywizm, dobro wspólnoty, jeśli ważny był głównie „interes” ogółu, wówczas dziecko nie było „obdarzane” autonomią, nie postrzegano go jako indywiduum, nie stawiano jego potrzeb i dobra wśród podstawowych wartości. Wówczas też dzieci często stawały się ofiarami, które dla owych wartości wspólnotowych poświęcano, na przykład zabijano dla prześlągania bóstw, ze względów demograficznych czy moralnych. Dziecko traktowane było wówczas jako własność społeczna – rodziny, plemienia, rodu, społeczeństwa. Jego wartość widziana była na tle interesu wspólnoty – prokreacji, utrzymania rodu i dziedziczenia. Było więc wykorzystywane i poświęcane dla interesu wspólnoty – dorosłej wspólnoty. Wówczas też, jak pokazują badania historyczne, w postępowaniu z dzieckiem, w modelach opieki i wychowania występowały: bądź brak szczególnego zainteresowania dzieckiem i jego losem (i np. oddawanie w „czyjeś ręce” na wychowanie), bądź surowa dyscyplina, liczne kary i różne działania mające na celu dostosowanie dziecka do jakiegoś społecznego wyobrażenia i popularnego społecznie wzorca. Spoglądając w przeszłość, widać, iż najczęściej dzieci „urabiano do człowieczeństwa”, do przyjętego w danych warunkach społeczno-kulturowych modelu człowieka i roli społecznej, którą dla dziecka przewidywano. Z założenia odmawiano mu więc szacunku i podmiotowego statusu, a tym bardziej uznania jego opinii czy samostanowienia¹⁷.

Z kolei, w społeczeństwach, w których w ogólnej filozofii narastały (lub pojawiały się w danym momencie historycznym) pierwiastki indywidualizmu, w których rozwijały się idee mówiące o poszanowaniu jednostki, jej potrzeb, potencjałów czy praw, okazuje się, iż praktyki i kontrola wobec dzieci łagodniały. Dzieci uznawano za rozumne i częściowo autonomiczne istoty, zwracano uwagę na ich potrzeby i pragnienia, a nawet uznawano ich wysoką wartość (lub tylko części z nich, np. chłopców), a z czasem przyznawano im pewną swobodę w zakresie decydowania w drobnych sprawach¹⁸.

¹⁵ Zob. np. G. Sumner, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Warszawa 1995.

¹⁶ L. Eisenberg, *Cross cultural and historical perspectives on child abuse and neglect*, Child Abuse and Neglect, 1981, vol. 5, s. 299-308; zob. E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008.

¹⁷ Zob. np. G. Zenz, *Kindesmisshandlung und Kindesrechte*, Frankfurt 1979; L. Eisenberg, *Cross cultural*.

¹⁸ L. Eisenberg, *Cross cultural*.

Antropologiczno-historyczne studia wskazują, iż to profil ogólnej doktryny społecznej wyznaczał społeczny sposób widzenia wartości i miejsca dziecka oraz bezpośrednio występujące w danym czasie i warunkach praktyki oraz zachowania wobec niego.

Gdyby jednak w tych refleksjach pójść dalej, to okaże się, iż niebagatelne znaczenie dla kształtu ogólnej doktryny społecznej, i w konsekwencji dla sytuacji dzieci, miały w gruncie rzeczy ogólne warunki życia. Im były one mniej sprzyjające, surowe i trudne, im odczuwano większe zagrożenie egzystencji (np. wskutek głodu, warunków przyrody, wojen i konfliktów), tym bardziej w filozofii społecznej przeważały opcje wspólnotowe, jako dające większe poczucie bezpieczeństwa i możliwości przetrwania. Z kolei, im spokojniejsze były czasy i lepsze warunki egzystencji, im bardziej były to czasy stabilności społecznej i rosnącego dobrobytu, tym bardziej w ogólnej doktrynie społecznej narastały idee indywidualistyczne i orientowano się na indywidualium oraz głęboko pojmowany humanizm. Tym bardziej też owe idee indywidualizmu i poszanowania jednostki znajdowały zastosowanie wobec dzieci. Parafrazując słowa klasyka Wiliama G. Sumnera¹⁹, można powiedzieć, iż w dziejach społecznych pojawiały się różne wahania koniunktury na dzieci, w zależności od warunków egzystencjalnych i ogólnej sytuacji bezpieczeństwa społecznego.

Na podstawie analiz dokonanych przez różnych badaczy historii dzieciństwa można wskazać w zasadzie dopiero XIX wiek jako czas, w którym głównie w Europie, ale nie tylko, sposób widzenia dziecka i jego społecznej pozycji oraz uznawanie jego wartości zaczęły się w sposób bardziej istotny i powszechny społecznie zmieniać. Tę transformację można wiązać z różnymi zjawiskami demograficznymi, kulturowymi, ekonomicznymi, społecznymi, naukowymi i politycznymi, jakie przed wiekiem XIX oraz w jego czasie miały miejsce. Wśród najważniejszych czynników indukujących zmianę sposobu spostrzegania dziecka należy wskazać przede wszystkim rewolucję francuską, która była tym wydarzeniem europejskim, podczas którego w sposób wyrazisty podniesiono i wyrażono kwestię nierówności społecznych, po raz pierwszy tak jasno wyeksponowane zostały idee indywidualizmu i demokracji oraz równości wszystkich ludzi. Od tego momentu rozpoczął się w zasadzie powolny pochód idei demokracji, indywidualizmu i poszanowania praw człowieka, który w kolejnych stuleciach przekształcał wiele społeczeństw w coraz bardziej demokratyczne organizacje.

Dyskurs praw dziecka i spostrzegania dziecka jako obywatela oraz rozważanie jego sytuacji w wymiarze równości i nierówności społecznej narodził się jednak tak naprawdę dopiero w początkach XX wieku. Wśród szczególnie istotnych postaci, animatorów nowego widzenia dziecka,

¹⁹ W.G. Sumner, *Naturalne sposoby*, s. 280.

począwszy od Ellen Key, podkreślającej, iż w relacjach z dzieckiem (w jego wychowaniu) ważny jest szacunek dla jego indywidualności i „patrzenie na dziecko jak na człowieka”²⁰, niezbywalnie szczególne miejsce należy się postaci Janusza Korczaka. To on pierwszy nawoływał do pełnego uznania dziecka jako obywatela, do poszanowania jego praw, jego głosu i woli. Jednakże, pomimo takich nawoływań Korczaka oraz innych pedagogów początku XX wieku, w wychowawczej codzienności dzieci silnie zaznaczało się nadal ich przedmiotowe traktowanie, brak dla nich możliwości wpływania na własną sytuację i podejmowane w stosunku do nich decyzje. Nadal powszechne były surowe praktyki wychowawcze urabiające i dyscyplinujące dzieci.

Potrzeba i kierunki realizowania społecznego uczestnictwa dzieci

Monitoring procesów urzeczywistniania przepisów Konwencji o Prawach Dziecka w rzeczywistości społecznej, które prowadzone były w kolejnych latach po jej ratyfikowaniu przez niemal wszystkie państwa, pokazał, iż przesłanie o równości społecznej dzieci, o ich partycypacji społecznej jest najslabiej realizowaną ideą Konwencji. Prawa dziecka do bycia wysłuchanym, do wyrażania opinii, do bycia informowanym okazały się najmniej rozumianymi najmniej realnie przestrzeganymi prawami²¹.

Sytuacja w społeczeństwie polskim okazuje się mało sprzyjająca dla rozwoju uczestnictwa społecznego dzieci. Jeszcze niedawno w badaniach Schwartza i innych (2000)²² Polska została zaliczona do krajów, w których dominuje orientacja kolektywistyczna, i to nie w sensie wysokiego wartościowania kolektywizmu jako takiego, lecz w wymiarze wysokiej społecznej oceny takich wartości, jak wzajemność, wspólnotowa spójność, bliskość. Jako ryzyko dla utrzymywania się konserwatywnego statusu dziecka wskazano też silnie zakorzenione i wysoko cenione społecznie takie wartości dotyczące wychowania, jak poważanie tradycji, okazywanie silnego szacunku starszym, posłuszeństwo wobec dorosłych, surowa dyscyplina i posłuszeństwo²³. Wartości te, skądinąd cenne, stanowią jednak podłoże przedmiotowego stosunku do dziecka i jego nierównego traktowania, podporządkowania i braku uznawania woli oraz wyborów dziecka, jak też poszanowania jego głosu prawa do decydowania.

²⁰ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 93.

²¹ T. Hammarberg, *Wykład Korczakowski Rady Europy 2007*; http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/2007JanuszKorczak_po.pdf, 2007.

²² Podaję za Stanton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*.

²³ Tamże, s. 183.

Z prowadzonych w tej rekonstrukcji analiz wynika, iż respektowanie podmiotowości dziecka oraz poszanowanie jego praw jest bezpośrednio uwarunkowane ogólnym klimatem wokół uznania indywidualizmu i praw człowieka, rozwoju głęboko rozumianej demokracji. Tak więc wydaje się, iż podstawowym nurtem w zakresie wyrównywania pozycji dzieci i ich inkluzyj społecznej powinno być rozwijanie demokracji i jej rozumienia w społeczeństwie. Z drugiej jednak strony, mając na względzie funkcjonowanie i siłę zakorzenienia w umysłach i mentalności społecznej tradycyjnych sposobów widzenia oraz traktowania dzieci, schematów będących „spuścizną” minionych wieków, konieczną drogą działania jest systematyczna, ciągła i wielotorowa edukacja społeczna. W tym i ta najbardziej widoczna na ulicach oraz w mediach, realizowana poprzez tak zwane kampanie społeczne. Może idąc tym tropem, obok haseł „bicie jest głupie”, „kocham, nie biję”, „kocham szanuję”, zacząć promować bardziej bezpośrednie dla kwestii rozwoju uczestnictwa społecznego dzieci hasła, „słucham dziecka”, „liczę się z dzieckiem”, „decyduję z dzieckiem”.

Oczywiście, rzeczywista i pełna realizacja uczestnictwa dzieci opiera się nie tylko na edukacji, ale na wprowadzeniu szerokiej gamy środków o charakterze legislacyjnym, politycznym i praktycznym, które mają ustanawiać zarówno zobowiązanie do, jak i możliwość podejmowania konkretnych działań. W obszarze tych środków wymienia się²⁴:

- uprawnienia formalne dla dzieci – jak na przykład procedury składania zażaleń, dostęp do sądów, uprawnienia do współstanowienia o sprawach szkoły, obniżenie wieku wyborczego postępowań;

- systematyczne dostarczanie dzieciom informacji o ich prawach i możliwościach w sposób odpowiedni dla ich wieku i zdolności poznawczych – przykładem są takie działania, jak edukacja o prawach człowieka, realizowana w szkołach, dostarczanie tzw. „przyjaznych dzieciom” opracowań, informacji na temat spraw ich dotyczących, wersje przyjazne dzieciom dokumentów państwowych i raportów, które ich dotyczą, informacje dla dzieci na temat funkcjonowania różnych instytucji, do których trafiają dzieci (np. szpitale, sądy);

- uwrażliwianie różnych grup społecznych na kwestie uczestnictwa dzieci i ogólnie praw dzieci – włączanie tej tematyki w podstawowe kursy kształceniowe oraz doskonalenia zawodowego dla wszystkich grup zawodowych pracujących z dziećmi, programy edukacyjne dla rodziców;

- udostępnianie możliwości współpodejmowania decyzji z dziećmi na różnych poziomach społecznych;

²⁴ G. Lansdown, *The realisation of children's participation rights: critical reflection*, [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspective from theory and practice*, eds B. Percy-Smith, N. Thomas, Oxon-New York 2010.

- rozwój przyjaznych dziecku służb publicznych;
- rozwój i wsparcie dla organizacji dziecięcych prowadzonych przez nie same;
- umożliwianie dostępu do mediów;
- tworzenie systematycznie działających reprezentacji dziecięcych na poziomie organów decyzyjnych państwowych i lokalnych oraz zapewnianie stałego dostępu dzieci do podmiotów rządzących w celu rozwoju dialogu z nimi w różnych aspektach rozwoju społeczeństwa;
- wzmacnianie zdolności dzieci do obrony swoich praw poprzez działania rozwijające umiejętności dzieci do przeciwstawiania się łamaniu ich praw w różnych środowiskach i przez różne osoby.

Jak widać, chodzi o podejmowanie różnorodnych działań, z których większość wymaga pokonania wielu trudności, w tym przede wszystkim tkwiących w głowach dorosłych i ich wyobrażeniu o porządku świata.

BIBLIOGRAFIA

- Aries P., *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995.
- Casas F., *Infancia: perspectivas psicosociales*, Barcelona 1998.
- Corsaro W.A., *The sociology of childhood*, London 2005.
- De Mause L., *History of childhood*, New York 1974.
- Eisenberg L., *Cross cultural and historical perspectives on child abuse and neglect*, Child Abuse and Neglect, 1981, vol. 5.
- Flekkoy M.G., *A voice for children: Speaking out as their Ombudsman*, London 1991.
- James A., James A., *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, New York 2004.
- James A., James A.L., *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*, New York 2004.
- James A., Prout A. (eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London 1997.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008.
- Jenks C., *Childhood*, London 1996.
- Kehily M.J. (ed.), *An introduction to childhood studies*, New York 2004.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, [w:] Janusz Korczak. *Pisma wybrane*, wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1984.
- Lansdown G., *The realisation of children's participation rights: critical reflection*, [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspective from theory and practice*, eds B. Percy-Smith, N. Thomas, Oxon-New York 2010.
- Power F.C., Power A.M., Light Bredemeier B., Light Shields D., *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy, Gdańsk 2006.
- Prout A., James A., *Constructing and reconstructing childhood*.

- Rekomendacja 1864, *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, Rada Europy 2009 www.coe.int. [dostęp grudzień 2009].
- Stanton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.K. Kehily, Kraków 2008.
- Sumner G., *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Warszawa 1995.
- T. Hammarberg, *Wykład Korczakowski Rady Europy 2007* ; http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/2007JanuszKorczak_po.pdf, 2007.
- Woodhead M., *Foreword*, [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, red. B. Percy-Smith, N. Thomas, New York 2010.
- Zenz G., *Kindesmisshandlung und Kindesrechte*, Frankfurt 1979.